

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Книга Психология
Том 99

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PHILOSOPHIE
Livre Psychologie
Tome 99

КОГНИТИВЕН СТИЛ И ПСИХОЛОГИЧЕН ТИП

ЕВДОКИЯ ХРИСТОВА-СЛАВЧЕВА, ЕВА ПАПАЗОВА, ЕЛИАНА ПЕНЧЕВА

Евдокия Христова-Славчева, Ева Папазова, Елиана Пенчева. КОГНИТИВНИЙ СТИЛЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП

Статья анализирует литературу о реляции между когнитивном стиле и психологическом типе. Первая часть касается конструкта когнитивного стиля. Рассматриваются разные модели когнитивного стиля, способы его измерения, как и его сопоставления с другими аспектами личности. Вторая часть рассматривает конструкт психологического типа в понимании К. Юнга, К. Майерса и И. Бригса. В третьей части представлены исследования о взаимосвязи когнитивный стил – психологический тип. Акцент ставится на понимании, что когнитивный стиль является аспектом модели психологического типа.

Evdokia Christova-Slavcheva, Eva Papazova, Eliana Pencheva. COGNITIVE STYLE AND PSYCHOLOGICAL TYPE

The article analyzes the relationship between cognitive style and psychological type. The first part is devoted to the cognitive style construct. Different models of cognitive styles, the ways of their measurement, and their comparison to other aspects of personality are discussed. The second part covers the psychological type construct, according to K. Jung, I. Myers and K. Briggs. In the third part, investigations on the relationship between cognitive style and psychological type are presented, while the stress is on the understanding that cognitive style is an aspect of psychological type.

В психологията изследването на възприятието, паметта, решаването на проблеми и взимането на решение като процеси на преработка на информацията стават обект на внимание през 60-те години на ХХ в. Това е периодът на първата когнитивна революция, когато се развива когнитивна психология, ос-

нована на информационния подход. Създаването на тази нова парадигма засяга не само изследването на познавателните процеси, но и експерименталното изследване на когнитивните потребности, когнитивните интереси, когнитивните мотиви, когнитивния дисонанс, когнитивното безсъзнателно. След публикуваната през 1973 г. статия на Мишел (Mischael 1973) тази нова вълна в психологията достига и до психологията на личността. В педагогическата психология интересът към специфичните интелектуални способности на учениците също намира допирни точки с когнитивната парадигма. В резултат се прави и въвежда разграничение между базисната компетентност и начина на представяне на учебния материал от учениците. Изследователите разискват идеята, че методите на измерване трябва да са съотносими с индивидуалните различия, така че да се постигне оптимално представяне (Cronbach & Snow 1977). Постепенно ученето и обучението на учениците се превръщат в задачи както на педагогическата, така и на когнитивната психология. От своя страна изследователите спорят, че е трудно тези задачи да бъдат диференцирани (Wittrock 1986).

Когнитивният подход обуславя паралел и между педагогическата психология и психологията на личността. От личностна гледна точка най-съществени са емоционалните и мотивационните процеси в процеса на учене и обучение.

Регулирането, контролирането, компенсирането, приспособяването и допълването на компетентността у учениците се търси от експериментаторите в променливи, които обединяват не само афекти, воля и когниции, но които сами по себе си са потенциално интегративни. Значението на такива променливи е от особена важност за образователната практика, консултативната и терапевтичната дейност. Пример за конструктор с широк обхват на приложение и измерване както по отношение на таксономията (Snow et al. 1996), така и по отношение на изследванията (Messick 1984, 1994; Shipman and Shipman 1985) е когнитивният стил. Той е интегративна променлива по отношение както на интелекта и личността, така и на тяхната потенциална роля в образователния процес и социалните практики.

Съществува голяма необходимост от анализ и съпоставяне на съществуващите класификационни системи, които въвеждат различни когнитивни стилове. Също така са необходими директни усилия за систематизацията на разнородни психологически изследвания в области както в педагогическата психология, така и в личностната, детската и социалната психология, за да се потърси цялостен портрет на стилистично ориентирано описание на личността. В това отношение трябва да се идентифицира основният принцип, който обединява когнитивните стилове.

Настоящата статия си поставя за цел да прецизира разбирането на конструктора „когнитивен стил“, да разгледа различни модели на когнитивния стил в рамките на когнитивно центрираната традиция, да представи начините за измерване на когнитивния стил и да разкрие връзката между когнитивния стил и психологичния тип.

I. КОГНИТИВЕН СТИЛ

1. Развитие на концепцията за когнитивен стил в психологическите изследвания

Концепцията за „стил“ е неизменно свързвана с човешката индивидуалност и се използва за описване на индивидуални особености, свързани с това, как човек мисли, учи, говори или преподава. Описва се широка палитра от променливи: от видове дейности до поведение, което е устойчиво във времето.

Появата на понятието „когнитивен стил“ може да се търси в различни направления. В исторически план теорията на Уилям Джеймс за индивидуалните различия се разглежда като основа за разбирането на понятието „стил“ (James 1980). Това важи и за работата на Галтън (Galton 1883) и трудовете на Бартлет (Bartlett 1932), които изучават индивидуалните различия във връзка с когнициите. Особено място според Върнън (Vernon 1963) заема гещалтпсихологията, която въвежда идеята за гещалта (цялостностите), който не може да бъде сведен до сумата на неговите елементи. За авторката появата на идеята за когнитивния стил се дължи на теории, възникнали от единични експерименти и малко емпирични доказателства.

Изследователи като Райдинг, Чийма, Григоренко и Стърнбърг се обединяват в разбирането си, че работата на Олпорт (Allport 1937) и въведеното от него понятие „жизнен стил“ (life-style) по всяка вероятност е първата употреба на конструкта „стил“ във връзка с когниция (Riding & Cheema 1991; Grigorenko & Sternberg 1995).

Между началото на 40-те години и 1980 г. редица изследователи наблюдават проявления, които те наричат дименсии на стила. Те обаче работят в различен контекст и изолирано един от друг, създават собствени инструменти за изследване и обозначават по свой начин стила, без да взимат под внимание работата на останалите изследователи. Това води до широк набор от определения. Много изследователи впоследствие твърдят, че тези дефиниции представляват различни схващания за едни и същи дименсии.

Месик идентифицира около 19 когнитивни стила, сред които зависим от полето–независим от полето, рефлексивен–импулсивен, концептуален стил и мн. др. (Messick 1994). Райдинг и Чийма (1991) откриват над 30 определения и след като преглеждат описанията, корелациите, методите на измерване и ефекта върху поведението, заключават, че те могат да бъдат групирани в две основни дименсии: холистичен–аналитичен и вербален–образен. Двете основни дименсии на когнитивния стил могат да се опишат по следния начин:

- Дименсията холистичен–аналитичен описва дали индивидът предпочита да борави с информацията като цяло или на части;
- Дименсията вербален–образен описва дали той е склонен да борави с информацията, мислейки вербално (на глас) или чрез ментални образи (като картини или метафори на ума) (Riding & Cheema 1991).

Най-широко използваното и често срещано в литературата определение за когнитивен стил е това на Месик: „Когнитивният стил е психологичен термин, който се отнася до индивидуалните вариации в предпочитаните начини на възприемане, организиране, анализиране или запомняне на информацията, преживяванията и опита“ (Messick 1976). Той се свързва по специфичен начин с определени личностни черти, които го обуславят (Messick 1984). Освен това стилът се определя като йерархия от по-висок ранг, която организира по-специфични стратегии, предразположения и способности във функционалните модели, характерни за индивида (Messick 1996).

Друга, често използвана работна дефиниция за конструкта „стил“ е: „Индивидуалният типичен или обичайно използван начин за разрешаване на проблеми, мислене, възприемане и помнене“ (Tennant 1988).

Докато в първите две определения стилът е интегративно понятие, Крос го разглежда като елемент на стила за учене и го описва като „характерни(те) начини за използване на мисълта“ (Cross 1976, цит. по Messick 1996). Към такъв подход може да се отнесе и определянето на когнитивния стил като типично средство за решаване на проблеми, за мислене, възприемане и запомняне (Schultz 1985; Kocinski 1984, цит. по Messick 1996).

Когнитивните стилове се разглеждат и като дименсии, които характеризират интериндивидуалната изменчивост във формите на психичната активност. Следователно те са разглеждани като независими от съдържанието на тази дейност. Тази независимост е относителна, тъй като формата и съдържанието на дейността често си взаимодействат (това се проявява особено ясно при дейности по категоризацията). Те се разграничават от способностите, които характеризират психичната дейност по отношение на нейната ефективност (Юто 1994).

Приведените определения илюстрират богатата палитра от разбирания за конструкта. Те нямат претенция за изчерпателност, а по-скоро са опит за акцентирание върху спецификата на разглежданото понятие. Следващата стъпка в нашия анализ е да се разграничат най-често правените паралели между черта и стил, способности и стил, стратегии за когнитивно учене и стил, когнитивни/некогнитивни процеси и стил.

1.2 Когнитивен стил и личностни черти

Както е известно, личността е многофакторна конфигурация, което поражда невъзможността да се опише изцяло индивидуалният профил, или индивидуалността. Изследователите правят разлика между повърхностни различия, или черти, и подповърхностни, или същински, структури на личността (Allport 1961). Те се опитват да определят черти, които изграждат личностната структура, и да създадат инструменти за измерване на тези черти. Основното допускане е, че личностите се различават една от друга, защото се характеризират с уникални модели от черти.

Прегледът на педагогическата психология ни сблъсква с множество личностни променливи, чийто списък постоянно нараства. Променливите, които се изучават, са предимно черти и диспозиции, но също и стилове, временни състояния и умения.

Примери за личностни променливи, които доминират в образователната литература от определен период от време, са интелигентност, тревожност, страх от провал или неуспех, локус на контрол, ориентация на Аз-а, мотивация за постижение, вътрешна мотивация, Аз-концепция за способности, импулсивност, социална компетентност и самооценка. Повечето от личностните черти, които се използват във връзка с ученето, се отнасят към способностите и мотивацията. Освен чертите в литературата върху обучението са въведени множество стилове, включително когнитивни стилове, стилове на учене и стилове на преподаване, атрибутивни стилове и стилове на справяне (Voekaerts 1996).

Стиловете се разглеждат като черти от по-висок ранг. Те влияят на начина, по който отделни черти се отнасят към поведението. Изследователите на стиловете се опитват да опишат мрежата от отношения, която се формира от взаимодействията между различните черти и характеристиките на стила. В това отношение в литературата са описани множество стилове: атрибутивни (Dweck 1986; Weiner 1986), когнитивни (Brodzinsky 1985), на учене, на мислене, на справяне. Основният критерий при съчетаването или разграничаването на черти и стилове са личностните характеристики. Те определят начина, по който учениците използват и обработват информация, учат, мислят, правят каузална атрибуция или се държат в класната стая (Voekaerts 1996).

1.3. Когнитивен стил и способности

Когнитивните стилове трябва да се разграничат ясно от способностите. Нещо повече, те се очертават най-добре в съпоставка със способностите.

Способностите определят колко (в каква степен), докато когнитивните стилове изразяват как. По този начин, когато някой изпълнява дадена задача, когнитивният стил дефинира нагласата към задачата, но не и самото изпълнение, което по своята същност се отнася към способностите (Messick 1996).

За разлика от способностите, които са еднополярни и ориентирани към ценностите, когнитивните стилове са биполярни и се разграничават от ценностите. В този смисъл по-големите способности винаги се предпочитат пред по-малките и са принципно адаптивно ориентирани, докато всеки един от полюсите на когнитивния стил се отличава с различна адаптивност (носи свои специфични възможности). Нещо повече, способностите обикновено се ограничават до определена област на съдържание или функция, например вербални или способности за запаметяване, докато когнитивният стил преминава през различни сфери: способности, личност, междуличностно общуване и поведение. На последно място, когнитивният стил включва както организационни, така и контролиращи променливи, които служат за организиране на когнитив-

ните ресурси и за регулиране на когнитивния процес по отношение на адаптацията към изискванията на средата. Тази особеност е най-значимата разлика по отношение на други стилистични променливи, които по своята същност са основно регулативни и често също са еднополярни и ориентирани към ценностите, като по този начин се бъркат със способностите (Messick 1996). Като пример може да се посочи когнитивният контрол.

1.4. Стратегии за когнитивно учене и когнитивен стил

Маккичи, Принтич и Лин предлагат класификация на стратегиите на учене, която е чисто евристична по природа и е в пряка връзка с когнитивния стил (McKeachie, Pintrich & Lin 1985; Pintrich 1989).

От гледна точка на преработването на информация те предлагат като всеобхватна рамка три сфери на себегулиращо учене: стратегии за когнитивно учене, метакогнитивни стратегии за учене и ресурсно ориентирани стратегии за учене. Когнитивно ориентираната сфера включва стратегии, които се отнасят до това, как учениците се учат да декодират материала, както и стратегии за улесняване на припомнянето на информация. Метакогнитивната сфера се отнася до стратегии, свързани с планиране, регулиране, наблюдаване и определяне на когнитивния процес. Свързаната с управление на ресурсите сфера се отнася до стратегиите на учениците да контролират ресурсите (време, усилия, външна подкрепа), което се отразява на качеството и количеството на тяхната употреба при конкретни задачи.

Предложената от изследователите таксономия не е плод на теоретични допускания и не е емпирично валидирана. Тя се базира на процесите на преработка на информацията, което я отнася към когнитивния стил, и се припокрива с разбирането на авторите за стратегиите на учене. Следващата им задача е да създадат емпирично изведена класификация, изследваща влиянието на стратегиите върху личностните черти.

1.5. Когнитивни и некогнитивни процеси

Често се прави основно разграничение между когнитивните процеси (идентифициращи се със сферата на интелекта) и некогнитивните процеси (идентифициращи се със сферата на личността). Етикетът „некогнитивен“ се отнася до такива личностни характеристики като нагласи и мотиви, което не е съвсем коректно, тъй като много личностни черти обикновено включват важни когнитивни компоненти. Някои основни теории, свързани с некогнитивните променливи в личностната и социалната психология, се обръщат към такива термини като когнитивен дисонанс (Festinger 1957), когнитивен баланс (Heider 1958), личностни конструкти (Kelly 1955) и атрибуции (Kelley 1973; Weiner 1990).

Месик (1979) създава съдържателен списък от потенциални некогнитивни променливи, включващ фактори от средата, нагласи, интереси, temperament, стратегии за справяне, когнитивни стилове и ценности, които могат да

функционират като посредник (да подпомагат или да затрудняват ученето), да подпомагат даването на отговори при инструкция или да служат като резултат. Некогнитивните личностни фактори понякога са модератори на основния процес на учене, защото взаимодействат или модерират успешните етапи на преработването на информация. Следователно когнитивният стил може да опосредства ефективността на боравенето с информация.

Трябва да отбележим обаче, че някои некогнитивни променливи сами по себе си изглеждат колкото когнитивни, толкова и некогнитивни, например интереси, нагласи и когнитивни стилове. Разграничението между когнитивни и некогнитивни процеси не е категорично, а твърде условно. По-скоро става въпрос за степен на относително равновесие между интелектуални и други личностни детерминанти, свързани с индивидуалните различия. Трябва да се поясни, че етикетът „когнитивен“ не се отнася само до когнитивно и „некогнитивно“, до липсата на когниция (Messick 1979). В резултат класификацията, която се предлага, е мъглява или припокриваща се, а в много аспекти – и подвеждаща.

Граници между личност и интелект могат да се търсят най-вече в тяхното съдържание: интелектът включва процедурни умения, декларативни знания и метакогнитивни процеси, докато личността включва емоции, темперамент, характер и мотивация.

2. Класификации и модели на когнитивния стил

Григоренко и Стърнбърг описват три отделни подхода, свързани с конструкта „стил“ в психологията (Grigorenko & Sternberg 1995). Първият се нарича „когнитивно центриран подход“, вторият – „лично центриран подход“, а третият – „дейностно центриран подход“. Две от тези „традиции“ – когнитивно центрираната и дейностно центрираната, кореспондират с активната работа в психологията върху понятието „стил“. Първата традиция се свързва с 30-годишен период на работа, започнал през 40-те години на XX в., включващ създаването на понятието „когнитивен стил“, включително търсенията на експериментаторите, изследващи индивидуалните различия в когнициите и преработката на информацията. Както вече посочихме, втората традиция започва през 70-те години на миналия век и включва дейностно центрирани теории за стиловете на учене, свързани с индивидуалните различия в класната стая.

В рамките на когнитивно центрираната традиция могат да се разграничат няколко модела на когнитивно функциониране, които заемат централно място в теорията за когнитивния стил (Riding & Cheema 1991). Те включват следните области на изследване и развитие и са организирани в три групи: разработки, отнасящи се до дименсията холистичен – аналитичен; разработки, свързани с дименсията вербален – образен на когнитивния стил, и модели, които представляват опит да се обединят двете фундаментални дименсии на когнитивния стил.

2.1. Модели на когнитивния стил

2.1.1. Модели на когнитивния стил, заложен в дименсията холистичен–аналитичен

(А) Модел на функционално възприятие (зависимост от полето)

Интересът на Уиткин и Аш (Witkin & Asch 1948) се фокусира първоначално върху перцепцията. Те откриват индивидуални различия при възприемането на вертикален обект в пространството. Изследванията им се базират върху наблюденията, направени по-рано от гешалтпсихолозите в Германия. По-нататъшните изследвания водят до откриването на зависим – независим от полето стил на възприемане. Независимият от полето индивид се характеризира като аналитичен, разчитащ на себе си и насочен вътрелично, докато зависимият от полето човек е глобален, социално чувствителен и взаимодействащ с обкръжението си (Messick 1996).

Тестът „пръчка и рамка“, използван първоначално за измерване на зависимост от полето, е доразработен и превърнат в инструмент за оценяване – Embedded Figures Test (EFT) („Тест на вместени фигури“). Изследването на зависимостта от полето води по-нататък до създаването на теста Group Embedded Figures (GEFT) („Групово вместени фигури“). И трите теста измерват способността на изследваното лице да „открие“ дадена форма от нейното заобикалящо поле (Witkin et al. 1962, 1964, 1971; Witkin and Goodenough 1981).

(Б) Импулсивност–рефлексивност

Тази дименсия е въведена за първи път от Каган и сътрудници (Kagan et al. 1964) и се измерва чрез теста Matching Familiar Figures Test („Съчетаване на познати фигури“). Дименсията е създадена да измерва концептуалната скорост, с която човек взема решение в условия на несигурност. Изследваните лица са разделени в две категории: такива, които достигат бързо до решение, наречени „когнитивно импулсивни“, и хора, които внимателно обмислят решението си, преди да дадат отговор, наречени „когнитивно рефлексивни“.

Импулсивните хора, изглежда, реагират бързо и чрез първия възможен отговор, който им дойде на ум, докато рефлексивните претеглят множество отговори и възможности, преди да вземат решение. Друго виждане е, че рефлексивните възприемат стимулите като компоненти, докато импулсивните – като цяло (Messick 1996).

(В) Ковергентно–дивергентно мислене

Това измерение на интелекта е предложено от Гилфорд (Guilford 1967). То представя начин на мислене и съответните стратегии за вземане на решение. Изследваното лице пристъпва към задачата по два начина: по начин, който е с отворен край и изследователски, или по начин, който е със затворен край и силно фокусиран. Ковергентното мислене е насочено към логични заключе-

ния, точни и конвенционални решения, докато дивергентното мислене – към разнообразни и многобройни решения. Двата полюса на изследваната дименсия могат да се разглеждат като полюси на воюваща система, на чиито краища са съответно наука и изкуства (Messick 1996).

Тази теория е доразвита от Хъдсън (Hudson 1966; 1968).

(Г) Стилът отграничител (style delineator) (Gregorc 1982)

Конструктът, който предлага Грегорк (Gregorc 1982), предполага, че човек учи чрез конкретен опит и/или абстрактно по последователен или последователен начин. Грегорк идентифицира четири стила на учене: конкретно последователно учене, което като начин на учене е директно и стъпка по стъпка; конкретно непоследователно учене, наблюдащо на интуитивните и независими начини на учене; абстрактно последователно учене, ръководещо се от аналитични и логични подходи при учене, и абстрактно непоследователно учене, при което предпочитанието е към възприемане на информация по неструктуриран и експериментален начин.

Този модел може еднакво добре да се отнесе и към „дейностно центрирания подход“ (Cunyu 1987). От друга страна, интересно е да се отбележи, че Григоренко и Сърнбърг предпочитат да го отнасят към „лично центрирания“ подход (Grigorenko & Sternberg 1995).

(Д) Асимилативен изследователски когнитивен стил (Kaufman 1989)

Работата на Кауфман се базира на интереса към решаването на проблеми и креативността. Той идентифицира два вида решаване на проблеми: чрез асимилиране (асимилатори) и изследване (изследователи), като екстраполира теорията за асимилативен изследователски когнитивен стил и я пренася върху разрешаване на проблемното поведение. Създаденият от Кауфман инструмент, съдържащ 32 айтема, е замислен да обясни три фактора: новаторство срещу търсене на структура; малък срещу голям брой нови идеи и предпочитане срещу неpreferиране на структура. Мартинсен (Martinsen 1994) продължава да работи в тази област, като отдава по-специално значение на взаимовръзката между когнитивен стил, инсайт и мотивация в процеса на решаване на проблеми.

(Е) Адаптивен иновативен когнитивен стил (Kirton 1976; 1994)

Според Киртън стилът се отнася до предпочитани когнитивни стратегии, свързани с личностна реакция на промяната, както и със стратегии, свързани с креативност, решаване на проблеми и вземане на решение. Второто ключово допускане на Киртън е, че тези стратегии съответстват на редица аспекти (черти) на личността, които се появяват рано в онтогенезата и са относително стабилни. Дименсията адаптиращ се–новатор се разглежда като рано развита в човешката онтогенеза и трудно податлива на промяна. Адаптиращият се изпявява предпочитание към „вършене на нещата по-добре“, докато новаторът

предпочита да „върши нещата по друг начин“. Стиливият конструкт на Киртън представлява биполярен континуум.

(Ж) Индекс на когнитивния стил (CSI)(Allinson & Hayers 1996)

Индексът на когнитивния стил е създаден за нуждите на управленската (мениджърската) практика в компаниите. По принцип той не измерва „изцяло“ когнитивния стил, а се фокусира върху отделна универсална дименсия, за която Алисън и Хайс спорят, че описва „двойствеността на човешкото съзнание“, и върху разрешаването на проблеми, което може да става по интуитивен или аналитичен начин. Индексът на когнитивния стил е самооценъчен въпросник, който отразява индивидуалната позиция по континуума аналитичност–интуитивност.

2.1.2. Модели на когнитивния стил в основата на дименсията вербален – образен стил

(А) Вербално-образни репрезентации

Райдинг и Чийма (Riding & Cheema 1991) описват по-ранната работа на Бартлет (Bartlett 1932) и „теорията за двойното кодиране“ на Паивлио (по Христова 1988) като основа за по-нататъшна работа при изследване на дименсията вербалност–образност на когнитивния процес. Създадени са няколко инструмента за измерване, които включват това разбиране като фундаментално за когнитивния стил (Ryding & Tylor 1976; Richardson 1977; Riding & Calvey 1981; Kirby et al. 1988; Riding 1991).

2.1.3. Модели на когнитивния стил, обединяващи дименсиите холистичен–аналитичен и вербален–образен

(А) Анализатор на когнитивния стил (CSA) и стил на учене (Ryding 1991)

С всеки период на нов интерес към изучаването на стила, изглежда, нараства и броят на моделите, термините и значенията, които го описват и измерват. Много автори и изследователи са се позовавали на предишните призиви за изясняване на терминологията, свързана със „стил“ (Lewis 1976; Messick et al. 1976; Curry 1983; Miller 1987; Riding & Cheema 1991; Murray-Harvey 1994).

Концепцията на Райдинг се базира на синтез на предишни разработки върху когнитивния стил, като се опитва да интегрира фундаментални елементи от теорията за стила в създаването на модел за стил на учене. Анализаторът на когнитивния стил (CSA) е компютризиран инструмент, който разкрива индивидуалната тенденция да се мисли визуално (чрез образи и картини) или вербално (чрез термини и понятия) и да се представя информацията в холистичен или в аналитичен вид (Riding 1991;1994).

Отличителна черта на по-съвременните изследвания на когнитивния стил е опитът да се оформи по-цялостна и кохерентна теория. Този опит рефлектира върху създаването на конструкти, свързани със специфични инструменти, формиращи базата за операционализацията на когнитивния стил.

3. Измерване на когнитивния стил

Измерването и изследването на когнитивните стилове са непоследователни и трудни (Messick 1994). Правени са многократни опити да се изведат определени стилове, особено зависим срещу независим от полето, чрез задачи, които са по-подходящи за измерване на способности. Оптималното измерване на стила обикновено е в термините или на типично, или на контрастиращо представяне, като ударението е или върху обичайното, или върху преобладаващото в процеса на оценка. Освен това става въпрос не толкова за количествено, колкото за качествено измерване. По този начин се стига до отговори, които могат да се класифицират като онагледяващи определен модел или процес, какъвто е и случаят при измерването на стиловете на концептуализиране.

Два са основните подходи, които се използват за измерване на когнитивния стил: а) самооценъчни въпросници и б) тестове за начина на преработване на информацията, базирани на допускането, че изпълнението се подпомага от стила.

3.1 Самооценъчни въпросници

(А) Индексът на когнитивния стил на Алисън и Хейс (Cognitive Style Index) измерва дименсия в близост до стила холистичен – аналитичен.

(Б) Въпросникът за индивидуални различия (Individual Differences Questionnaire) на Паивьо измерва стила вербален–образен. По-късно на базата на този тест се създава и Въпросникът за визуално-вербален стил (Visualizer – Verbalizer Questionnaire) (Richardson 1994).

Присъщата слабост на самооценъчните въпросници се изразява в следното: 1) възможна неспособност на изследваните лица да докладват поведението си точно и обективно; 2) нежелание да се направи усилие, за да се отговаря точно; 3) възможно отклонение, дължащо се на социалната желателност при отговарянето на въпросите.

3.2 Измерване на боравенето с информация

Връзка с дименсията холистичен–аналитичен

(А) Тестът на вместените фигури (EFT – Witkin et al. 1971) търпи критика, че измерва по-скоро интелигентност, а не стил.

Връзка с дименсията вербален–образен

(А) Анализаторът на когнитивния стил (Cognitive Style Analyser на Riding 1991) е компютризиран и измерва съотношението между двата полюса на дименсията вербален–образен и холистичен–аналитичен. Нисък коефициент означава „вербален“, а висок – „образен“ когнитивен стил. По

същия начин нисък коефициент означава „холистичен“, а висок – „аналитичен“ когнитивен стил.

Инструментът притежава някои преимущества:

- обективност (Cattel and Warburton 1967, цит. по Riding 1997);
- несъмнено оценява и двата края на континуума, което е особено важно, тъй като показва, че инструментът измерва стил, а не способности;
- може да се използва за деца и възрастни;
- свободен е контекстуално и може да се използва в различни сфери – училище, индустрия, здравна система;
- по всяка вероятност е свободен от културни влияния и досега е използван в различни държави.

По отношение на измерването на когнитивните стилове трябва да се отправя критика в две направления. Първо, много изследвания върху когнитивния стил използват задачи от неакадемично естество при измерване на представянето. Освен това много малко изследвания използват конструирани контрасти при измерването на когнитивния стил. Ограничен брой са изследванията, които измерват ефекта на когнитивния стил върху постиженията сред широк обхват от учебни предмети. Второ, изследванията на когнитивния стил в повечето случаи са само емпирично подплатени и не лежат върху ясна теоретична рамка, която да направлява изследването (Riding 1997).

Както вече беше посочено, в направения теоретичен анализ по отношение на личностно центрирания подход съществува само моделът на психологичния тип. Инструментът за измерване на когнитивния стил в този личностен модел е „Индикаторът за измерване на психологичния тип“ на Майерс и Бригс (Myers – Briggs Type Indicator), който е основан на теорията за психологичния тип на швейцарския психиатър Карл Юнг.

II. ПСИХОЛОГИЧЕН ТИП

За пръв път „Психологични типове“ излизат през 1921 г. в Цюрих на немски език. Петдесет и три години по-късно, през 1976 г., е публикуван „Индикаторът за измерване на психологичния тип“ на Майерс и Бригс (Myers-Briggs Type Indicator). Индикаторът съвместява в себе си теория и практика. Екипът американски психолози, майка и дъщеря – Катрин Бригс и Изабел Бригс Майерс, приемат предизвикателството да доразвият и да операционализират типологичната теория на Юнг, така че да се реализира нейният практически потенциал.

1. Теорията за психологичния тип по Юнг, Майерс и Бригс

Идеята за психологичния тип се корени в убеждението на Юнг, че поведението на човека е предсказуемо и се поддава на класификация. Така авторът стига до извода, че цялата съзнателна психична активност може да се класи-

фицира в четири основни психични функции: усещане, интуиция, мислене и чувстване. Усещането и интуицията са двата основни пътя, по които хората предпочитат да се запознаят с явленията от вътрешния и външния свят. Мисленето и чувстването съответно са пътищата, по които получените данни от действителността се преработват, за да се стигне до определени заключения (Юнг 1995; Пенчева 1999).

Усещането е реална и сензорна функция. Тя води до конкретните факти в представянето на света и е ориентирана към настоящия момент. Интуицията отива отвъд фактите и преживяванията. Тя е вътрешната несъзнавана перцепция, която чрез идеите търси есенцията на реалността и се насочва към възможното бъдеще. В този смисъл усещането и интуицията, които са разположени в перцептивната модалност, са двата основни пътя, по които хората предпочитат да се запознаят с явленията от вътрешния и външния свят (Юнг 1995, 1995а).

Мисленето е интелектуална функция, насочена към обективните факти, и се характеризира с търсене на логическите отношения между идеите, а чувстването е функция, която обосновава решенията върху субективната стойност на явленията. Тези две функции формират оценяващата модалност, като мисленето оценява на базата на истинност, а преживяването – на базата на ценността (Юнг 1993, 1995а).

Освен чрез описаните четири функции Юнг първоначално обяснява индивидуалните различия и чрез идентифицирането на два типа диспозиции – екстравертна и интровертна, според това, накъде насочваме психическата си енергия и внимание: дали по-лесно насочваме вниманието си към обектите и хората от външната среда (екстраверсия), или към вътрешния свят (интроверсия).

Двете нагласи (екстраверсия и интроверсия) са насочени към източника на енергия за човека. Екстравертните типове се зареждат с енергия, когато активно си взаимодействат с хора и обекти от външната среда. Те изпитват желание да действат и да се доказват, характеризират се с лесна комуникативност и социабилност. Енергията изтича навън, когато екстравертите мълчаливо размишляват върху даден проблем. Точно обратното стоят нещата при интровертите. Енергията им се влива навътре, когато продължително време разработват и обмислят идеите си на тихо и спокойно място, и изтича навън, когато са сред другите (Юнг 1995).

В теорията за психологичните типове на Юнг е заложена идеята за втора двойка противоположни по съдържание нагласи, но тя не е експлицирана. Психологичният индикатор МВТІ, операционализиращ теорията на Юнг, включва и тях. Двете нагласи, наречени разсъждение и възприятие, описват външното (екстравертирано) поведение за всеки профил. Психологичните типове, които екстравертират една от перцептивните функции, заемат единия полюс, наречен „възприятие“. Другият полюс се формира от типове, които екстравертират една от оценяващите функции, и се нарича „разсъждение“ (Myers et al. 1998).

Тази двойка нагласи описва поведението на човека, което може да се наблюдава от другите. Разсъждението включва предпочитанията към използване на процесите на мислене и преживяване спрямо външния свят, а възприятието е предпочитание към перцептивните функции – интуиция и усещане. Оценъчната нагласа разсъждение насочва хората към вземане на решение и планиране на дейности, а обратно – хората с перцептивна нагласа възприятие предпочитат непрекъснатия поток от информация, отворени са към нови факти и промяна. Те са любознателни и спонтанни (Myers et al.; Пенчева 1999).

Така в съвременния си вид теорията за типа включва четири дихотомни двойки:

- две двойки нагласи (ориентации): екстраверсия (E) – интроверсия (I) възприемане (P) – разсъждение (J);
- две двойки функции (процеси) – усещане (S) – интуиция (N) мислене (T) – чувстване (F).

Различните комбинации между тях образуват 16 личностни модела, които се наричат типове или профили (вж. табл. 1) (Myers et al. 1998; Пенчева 1999; Русинова-Карастоянов 2000). Комбинацията от предпочитания по MBTI в четирибуквено изражение (например ESTJ) е най-общият подход за разглеждане на взаимодействията, които съществуват между типологичните предпочитания вътре в личностния тип на човека.

Съществуват няколко подхода при характеризирането на 16-те типа: чрез професионални и организационни черти, чрез черти, свързани с вземането на решение, чрез когнитивни и стилове на учене (Myers et al. 1998; Пенчева и др. 2003, Пенчева, под печат).

Таблица 1. Психологични типове по Майерс и Бригс

СЕТИВНИ (S)		ИНТУИТИВНИ (N)			
С	С	С	С		
Мислене (T)	Чувстване (F)	Чувстване (F)	Мислене (T)		
ИУМР	ИУЧР	ИНЧР	ИНМР	РАЗСЪЖДАВАЩИ (J)	И Н Т Р О
(ISTJ)	(ISFJ)	(INFJ)	(INTJ)		
ИУМВ	ИУЧВ	ИНЧВ	ИНМВ	ВЪЗПРИЕМАЩИ (P)	В Е Р Т И
(ISTP)	(ISFP)	(INFP)	(INTP)		

ЕУМВ	ЕУЧВ	ЕНЧВ	ЕНМВ	ВЪЗПРИЕМАЩИ (P)	Е К С Т Р А В Е Р Т И
(ESTP)	(ESFP)	(ENFP)	(ENTP)		
ЕУМП	ЕУЧР	ЕНЧР	ЕНМР	РАЗСЪЖДАВАЩИ (J)	Е Р Т И
(ESTJ)	(ESFJ)	(ENFJ)	(ENTJ)		

III. КОГНИТИВЕН СТИЛ И ПСИХОЛОГИЧЕН ТИП

Анализираният личностен модел поставя психичните функции усещане – интуиция и мислене – чувстване в по-широк контекст от некогнитивни личностни характеристики, каквито са предпочитанията към определени нагласи (екстраверсия и интроверсия, разсъждение и възприятие), съдържащи интерактивни аспекти. Така той обхваща личността не само като структура, но и като взаимодействие с външния свят. Неговите основни понятия са преработването на информация и вземането на решение (Carlson 1980). Тези два аспекта на психологичния тип се възприемат от съвременните последователи на тази парадигма като когнитивен стил.

Тъй като четирите оси се комбинират, за да образуват 16-те психологични типа, много изследователи опростяват нещата, като се фокусират върху ключовите биполярни дименсии: усещане – мислене и мислене – чувстване (Frisbie 1988; Hirschman 1985, Keen & Bronsema 1981, Mitroff 1981, цит. по Claxton & McIntyre 1996). Четирите когнитивни стила се представят по следния начин: усещане – мислене (ST), интуиция – мислене (NT), интуиция – чувстване (NF), усещане – чувстване (SF). Оста усещане/интуиция измерва склонността към възприемане на определен тип информация, а оста мислене/чувстване обхваща предпочитанията към нейното преработване и вземането на решение. Уилър използва тези две скали, за да проследи процесите на „възприемането на информация“ и да представи „боравенето с информация“ (Wheeler 2001). Следователно можем да направим извода, че когнитивният стил се съдържа в структурата на психологичния тип (Пенчева и др. 2004).

Както вече посочихме, тези две скали образуват 4 възможни когнитивни стила, чиито основни характеристики са представени в табл. 2 (адаптация по Маккланеган [McClanaghan 2000]).

Таблица 2. Основни характеристики на когнитивните стилове (профили по MBTI)

	Усещане – мислене (ST)	Интуиция – мислене (NT)	Усещане – чувстване (SF)	Интуиция – чувстване (NF)
Най-често задавани въпроси	Кой, какво, къде, кога	Обяснение, сравнение, определяне на причина и следствие	Какъв беше твоят опит? Какво знаеш за това?	Какво може да стане, ако? Или – Къде това може да се приложи?
Предпочитани задачи за учене	Организиране на информация за факти, периодично напомняне	Начин, по който учениците трябва да сортират информация, да анализират и да правят изводи	Групова работа или задача, която включва и въздействие	Изпълнение на задачи и проекти или даване на задачи, които включват въображение и новаторство
Предпочитана среда за учене	Традиционна работа по един или по двойки, като учителят е във фокуса на обучението	Екипи, които ще създадат атмосфера на дебат; учителят се мести от екип в екип	Групи или двойки, които си помагат; учителят общува с ученика директно, или очи в очи	Центрове за обучение, учениците са групирани по интереси, учителят служи като ресурс
Предпочитана обратна връзка	Честа, бърза, кратка – нужда да се знае дали са прави	Рядка, но с обяснение, защо са получили оценката, която им е поставена	Честа, бърза с ударение върху обема усилия, който се наблюдава	Рядка, но с ударение върху ценността, уникалността и съзидателността
Предпочитан начин за оценяване	С „вярно“ – „грешно“, с оставено празно място за отбелязване на оценка, всяко оценяване, което позволява на ученика да си припомня факти	Критични есета, дебати, изследователски проекти, които оценяват способността за правене на взаимовръзки	Интервюта във и извън клас	Всичко, което е в състояние да покаже какво може да прави ученикът и какво е научил

Скалите екстраверсия – интроверсия (E-I) и разсъждение – възприемане (J-P) също се използват от някои изследователи. Проучвано е влиянието на комбинациите между нагласите екстраверсия/интроверсия и съответната възприемаща функция – усещане или възприятие. Така се образуват следните двойки:

ES модел – конкретно активен;

IS модел – конкретно рефлексивен;
EN модел – абстрактно активен;
IN модел – абстрактно рефлексивен.

Конкретно активните ученици са реалисти, ориентирани към действието, най-практични от четирите модела и учат най-добре, когато е очевидно полезното приложение на материала. Конкретно рефлексивните са задълбочени реалисти, предпочитат да се занимават с това, което е реално и фактологично, по внимателен и неприбързан начин. Абстрактно активните ученици са ориентирани към действието новатори, които имат широки интереси и обичат новите възможности като предизвикателство, което кара нещата да се случват. Абстрактно рефлексивните учещи са задълбочени новатори, интроспективни и начетени, заинтересувани от познанието заради самото познание. Те ценят идеите, теорията и дълбочината на разбирането. Конкретно активният модел е най-прагматичен и най-малко академичен от четирите комбинации, докато абстрактно рефлексивният е най-академичен и най-малко прагматичен (Schroeder 1993, цит. по Пенчева, под печат).

Не по-малко съдържателни за образователната практика са данните, които хвърлят светлина върху капацитета на комбинациите SP, SJ, NP, NJ. Така например комбинацията SP предполага предпочитание към структурирани изследователски наблюдения и практическо обучение; комбинацията SJ показва тенденция към структурирано, дидактическо обучение, богато на сетивна информация; комбинацията NP – към ниска степен на структура и индуктивни дейности, а комбинация NJ – към средно до високо ниво и „сериозно“ обучение.

Някои от тези комбинации са по-задълбочено проучени. Резултатите от изследванията доказват, че сетивно разсъждаващите ученици (SJ) предпочитат лекционно ориентирано обучение, което съответства на структурата на традиционната образователна среда и е консистентно с типологичната теория, описваща сетивните лица като подкрепящи традициите и авторитета, а разсъждаващите – като нуждаещи се от структура. От друга страна, интуитивно-перцептивните типове (NP) предпочитат отворено проучване на материала без предварително планирана структура. Този резултат съответства на теоретичните описания на всяка от тези две дименсии, които сочат, че визираните личностови типове са креативни и неконвенционални (N) и не обичат структурата или други ограничения на тяхната свобода (P) (Filbeck & Smith 1996, цит. по Пенчева, под печат).

Постигането на академичен успех изисква способност за справяне с концепции и идеи, както и работа с абстракции и теории. Според типологичната теория понятията и идеите попадат основно в полето на интроверсията (I), докато абстрактната информация и въображението – в полето

на интуицията (N) (Myers et al. 1998). Изследванията в психологията се стремят да изследват познанията в тези области и показват, че типовете с предпочитание към интроверсия– интуиция (IN) се отличават с относително преимущество над другите ученици, тъй като техните когнитивни стилове съвпадат с изискванията и поставяните им академични задачи. Не всички академични задачи обаче са едни и същи. Тези, които изискват логичен анализ, ще отговарят повече на мисловните (T) типове, а тези, които са основани на разбиране на човешкото поведение, ще отговарят повече на емоционалните (F) типове (Carland & Carland 1990).

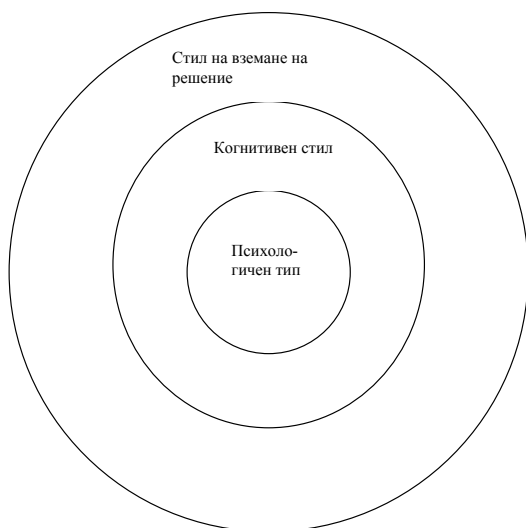
Филбек и Смит откриват някои личностни предпочитания в пряка връзка с когнитивния стил (Filbeck and Smith 1996). Например учениците с предпочитания към усещане – разсъждение (SJ) предпочитат класове, които са лекционно ориентирани, или авторитарната структура на традиционната атмосфера в класната стая. От друга страна, типовете с предпочитание интуиция – възприятие (NP) харесват отворен за експериментиране материал без планирана структура. Тези типове също така предпочитат класове, които предполагат взаимодействие.

1. Модел на взаимодействието между психологичен тип, когнитивен стил и стил на вземане на решение

В рамките на съвременната тенденция към интегриране на вече съществуващи дефиниции и класификации Пенчева и колектив извеждат „триплас-тов модел“ на отношението психологичен тип–когнитивен стил–стил на вземане на решение (Пенчева и др. 2004). Той е аналогичен на предложението от Райдинг модел на когнитивния контрол. В модела на Райдинг когнитивният стил е „свързващата“ величина между първичните източници (индивидуалност, когнитивна история, пол) и когнитивния „изход“, каквито са стратегиите за учене, а вероятно и набор от когнитивни отговори, оказващи влияние върху социалното поведение (Riding 1997).

В предлагания от Пенчева и колектив вариант моделът на Райдинг би придобил следния вид: най-вътрешният пласт се състои от конституционално обусловени индивидуални диспозиции, средният пласт – от когнитивния стил, а най-външният пласт – от стила на вземане на решение (вж. фиг. 1).

Друг модел, който има отношение към психологичния тип и когнитивния стил, е този на луковицата на Къри.



Фиг. 1. Взаимодействие между психологичен тип, когнитивен стил и стил на вземане на решение

2. Модел на луковицата на Къри

Къри твърде категорично обособява три основни проблема при операционализирането на конструкта стил на учене: (1) объркване при определенията; (2) слабости при установяването на надежност и валидност на измерването; (3) определяне на характеристиките на стила чрез инструктажа на участниците в изследванията (Curry 1991).

Като опит да организира съвременните теории за стила авторката предлага „модел на луковицата“ (Curry 1983), който представлява опит за отнасяне на съществуващите модели както към когнитивната, така и към дейностно центрираната традиция. С други думи, тя се опитва да обедини в един модел когнитивно центрирания и дейностно центрирания подход, както и когнитивния стил и стила на учене.

Сърцевината на онагледяващия стила „модел на луковицата“ е изградена от лично центрирани модели (към които се отнася моделът на психологичния тип), водещи до вторичното напластяване и следващия слой от информационнопроцесуални модели, за да се стигне до най-външния слой на модели на предпочитания към обучение на стила на учене.

Най-вътрешен слой в модела на луковицата е „когнитивно личностният стил“. Той се определя като индивидуални начини на адаптиране и асимилиране на информация, която не си взаимодейства директно със средата. Тази информация е вътрешна и относително постоянна личностна дименсия, която се изразява индиректно и е очевидна само когато индивидуалното

поведение се наблюдава в редица ситуации, свързани с учене. Примери за тестове в това отношение са Тестът на вместените фигури (EFT) (Witkin 1962), Индикаторът на психологичния тип на Майерс и Бригс (МВТИ) (Myers 1978), Тестът на съчетаване на познатите фигури (Matching Familiar Figures Test) (Kagan 1966). Под втория слой в модела на луковицата, който се нарича „стил на преработване на информацията“, се разбира индивидуалният интелектуален подход към асимилиране на информация. Тъй като този процес не включва директно влиянието на средата, Къри вярва, че инструментите за измерването му са по-стабилни, но все още подлежат на модифициране чрез стратегиите на учене. Такива инструменти са Въпросникът за стил на учене (Learning Style Inventory) (Kolb 1976) и Въпросникът за процеси на учене (Inventory of Learning Process) (Schmeck et al. 1977). Според нея най-външният слой е този, който е най-видим. Като примери тя дава Въпросника за предпочитания при учене (Learning Preference Inventory) (Rezler & Rezmovic 1981, цит. по Curry 1983) и Скалата на Граша Райкман за стилове на учене при ученици (Grasha Reichmann Students Learning Styles Scales) (Reichmann & Grasha 1974, цит. по Curry 1983). Предпочитания към обучението се отнасят до индивидуалния избор на среда, в която да се учи. Според Къри тези предпочитания са най-малко стабилни и най-лесно се влияят на равнище измерване в областта на стиловете на учене.

Моделът, предложен от Къри, отразява концептуализацията на стила, но предполага допълнителни усилия за изясняването на терминологията (Curry 1987). Опитът за изясняване на конструкта „стил“ чрез този модел не може да не се оцени, но нуждата от неговото усъвършенстване е видима.

3. Модел на когнитивния контрол

По-съвременен модел, който представлява усъвършенстван вариант на този на Къри, е моделът на когнитивен контрол, предложен от Райдинг и Райнер (1995) и Райдинг и Уигли (Riding & Ryner 1995; Riding & Wigley 1995 цит. по Riding 1997). Както вече споменахме, при този модел в най-вътрешния слой са разположени спомените на човека за миналия му опит и познания, пол и личност. Следващият слой е на когнитивния контрол. Тук влизат двете дименсии по Анализатора на когнитивния стил (CSA) (вербален – образен и холистичен – аналитичен когнитивен стил). Този слой представлява организацията и репрезентацията на допирните точки между вътрешните нива и външния свят. Най-външният слой представлява работещата система за преработване на спомените, която анализира входящата информация. Той се измерва чрез редица тестове за интелигентност и в това отношение може да се разглежда като детерминиращ „интелигентността“. Според авторите също би трябвало да има набор от „когнитивни отговори“, които да влияят на социалното поведение.

ОБОБЩЕНИЕ

Смисълът, значението, изследването и приложението на когнитивния стил в психологията са многолики и многостранни. Разгледани в светлината на психологичния тип, те неизменно водят до приложението на когнитивния стил в класната стая, стиловете на преподаване и стиловете на учене на учители и ученици, както и изработването на нови стратегии за по-добро обучение.

Известно е, че стиловете влияят не само върху когнитивните структури, но и върху тяхното развитие (Brodzinsky 1985; Kogan 1985, Messick 1984). Следователно когнитивните стилове оказват влияние върху ученето и структурирането на знанията.

Много автори защитават тезата, че когнитивният стил влияе както на използването, така и на изграждането на когнитивните структури, като оказва съществено влияние върху достигането до познания. Дейвис твърди, че ученици със специфични когнитивни стилове са по-добре подготвени и имат по-добър академичен успех (Davis 1991). В потвърждение на това резултатите от изследванията непрекъснато сочат, че ученици с независим от полето и рефлексивен когнитивен стил демонстрират по-добро представяне или еднакво по значимост в сравнение с тези, които са зависими от полето или импулсивни. Зависимите от полето ученици вероятно обръщат повече внимание на въпроси, които не се съотнасят с поставените им задачи (Voeckaerts 1996).

Изглежда, че учениците с различни когнитивни стилове се различават по начина, по който обръщат внимание на различни аспекти на информацията. Те кодират и извличат информация по различен начин, като процесът на мислене при тях също протича различно (Brondzinsky 1985).

Предполага се, че припокриването на когнитивните стилове на учители и ученици може да повлияе на постиженията на учениците. То може да е позитивно за зависимите от полето ученици или негативно – за независимите от полето ученици, а понякога – има точно обратен ефект. Установено е също така, че запознаването на учителите с влиянието, което оказват стиловете на преподаване и учене, и с дименсията „зависим от полето“ води до приспособяване на стила на преподаване на учителя към различните стилове на учене на учениците. Това от своя страна води до много по-ползотворен и благоприятен климат на учене в класната стая (Messick 1996; Myers et al. 1998; Пенчева, под печат).

Когнитивните стилове могат да служат като основа за въвеждане на методи на обучение, съобразени със стиловете на учене на учениците, за да се оптимизира ученето в училище, или като предизвикателство: разминаване на стилове на преподаване и учене, с което да се стимулират гъвкавостта на мисленето и усвояването на нови подходи за учене. Запознаването на учите-

лите със същността на когнитивните стилове може да доведе до повишаване на гъвкавостта и разнообразяване на собствените им стилове на преподаване и да улесни разбирането им за различията в ученето на учениците, което от своя страна ще доведе до по-добра комуникация учител–ученик. От друга страна, запознаването на учениците с естеството на когнитивните стилове предполага разширяване на техните хоризонти по отношение на алтернативни стратегии на мислене, което ще доведе до обогатен и по-силен когнитивен репертоар.

Когнитивните стилове имат отношение към избора на специалност, на специализация и съответно – към представянето на професионалното поприще. В този смисъл познаването на когнитивните стилове на учениците може да подпомогне консултирането по отношение на вземането на решения, професионалната ориентация и бъдещата реализация на учениците.

Важна цел на обучението е превръщането на стиловете в капитал и справянето с произтичащите от тях обичайни ограничения. Резултати би трябвало да се търсят отвъд постигането на знание, като се включат и маниерът, и гъвкавостта на мислене на учениците. Обучението има не само стилови, но и интелектуални изисквания. Запознаването на участниците в процеса на обучение с когнитивните стилове би допринесло за по-доброто разбиране на съответните изисквания и за оптимизирането на условията за учене в класната стая (Messick 1984; Witkin et al. 1977).

Обучението има изисквания както към стиловете, така и към съдържателните аспекти на психичното функциониране. Едновременно с това то е един от най-важните фактори за изграждането на стилови и съдържателните аспекти на когнитивното развитие. Осмислянето на когнитивния стил като градивен елемент в структурата на психологичния тип е подходяща концептуална основа за хармонизиране на взаимодействията учител–ученик по посока на когнитивното и психосоциалното развитие в училищна възраст (Пенчева, под печат; Пенчева и др. 2004).

ЛИТЕРАТУРА

- Пенчева, Е. (1999). Психологична типология на училищната администрация, *Психологични изследвания*, 1–2, 17–28.
- Пенчева, Е. (под печат). *Психологична типология и образователна практика*. С., Академично изд. „Марин Дринов“.
- Пенчева, Е., Р. Божинова, С. Василева, Д. Боянова (2004). Личност, когнитивен стил и вземане на решение. *Психологически изследвания*, 2, 81–96.
- Пенчева, Е., Р. Божинова, С. Василева, Д. Боянова (2003). Влияние на психологичния тип върху когнитивния стил и стила на вземане на решение. *Списание на Българската академия на науките*, 2, 27–32.
- Русинова-Христова, А., Г. Карастоянов (2000). *Психологичните типове по Юнг и стресът*. С., Пропелер.

- Христова, Е. (1988). *Как възприемаме речта*. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Юнг, К. (1993). *Избрано*. Книга втора. Плевен, Евразия-Абагар.
- Юнг, К. (1995). *Психологически типове*. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Юнг, К. (1995а). *За основите на аналитичната психология*. Тавистокски лекции – 1935. Плевен, ЕА.
- Юто, М. (1994). Върху някои въпроси, свързани с когнитивните стилове. *Българско списание по психология*, 4, 3–26.
- Allinson, J. & Hayes, C. (1996). The Cognitive Style Index, a measure of intuition-analysis for organizational research. – *Journal of Management Studies*, 33, (1), 119–135.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York, Holt & Co.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 337–352.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377–404.
- Brodzinsky, D. M. (1985). On the relationship between cognitive styles and cognitive Structures. – In: Neimark, E. D., R. De Lisi, & J.L. Newman. (Eds). *Moderators of Competence* (pp. 147–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carland, J. A. & Carland, J. W. (1990). Cognitive styles and the education of computer information systems students. *Journal of Research on Computing in Education*, 23, (1), 13–114.
- Carlson, R. (1980). Studies of Jungian typology: II Representations of the personal world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 801–810.
- Claxton, R. & McIntyre, R. (1996). Cognitive style as a potential antecedents to values. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11 (2), 355–374.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods; a handbook for research on interactions*. New York, Irvington.
- Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive and Learning Style, a review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.
- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*, ERIC. Document, 235 185.
- Curry, L. (1991). Patterns of learning style across selected medical specialties. *Educational Psychology*, 11, 247–278.
- Davis, J. K. (1991). Educational implications of field dependence-independence. – In: Wapner, S. & Demick, J. (Eds), *Field dependence – independence: cognitive style across the life span*, (149–176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*, Row, Peterson, Evanston, IL.
- Filbeck, G. & Smith, L. (1996). Learning styles, teaching strategies, and predictors of success for students in corporate finance. *Financial Practice & Education*, 6 (1), 12–74.
- Galton, F. (1883). *Inquires into Human Faculty and its Development*. London, MacMillan.
- Gregorc, A. R. (1982). *Style Delineator*. Mynard, MA: Gabriel Systems.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. In Saklofske D. H. & Zeidner M. (Eds) *International handbook of personality and intelligence*. New York, Plenum Press, 205–230.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations*, Methuen, London.

- Hudson, L. (1968). *Frames of Mind*, Harmondsworth, Penguin Books.
- James, W. (1980). *The Principles of Psychology*, Vol. 2, London, MacMillan.
- Kagan, J. (1966). Developmental studies in reflection and analysis. – In: A. H. Kidd & J. L. Rivoire (Eds) *Perceptual Development in Children*, New York, International University Press.
- Kagan, J., B. L. Rosman, D. Day, J. Albert & W. Phillips (1964). Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes, *Psychological Monographs*, 78, (1).
- Kaufmann, G. (1989). The Assimilator-Explorer Inventory. – In: O. Martinsen, *Cognitive Style and Insight*, Ph.D. thesis, Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. – *American Psychologist*, 28, 107–128.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. 1, Norton, New York.
- Kirby, J., P. Moore & N. Schofield (1988). Verbal and visual learning styles. – *Contemporary Educational Psychology*, 13, 169–184.
- Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators, a description and measure. – *Journal of Applied Psychology*, 61, 622–629.
- Kirton, M. J. (1994). (Ed.) *Adaptors and Innovators*, 2nd Edn, London, Routledge.
- Kogan, N. (1985). Cognitive styles as moderators of competence: A commentary. – In: Neimark, E. D., De Lisi, R. and Newman, J. L. (Eds), *Moderators of Competence*, 175–189, Erlbaum, Hillsdale, NJ. Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: technical manual*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Lewis, B. N. (1976). Avoidance of aptitude-treatment trivialities. – In : S. Messick (Ed) *Individuality in Learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Martinsen, O. (1994). *Cognitive style and insight*, Ph.D. thesis, Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway.
- Mc Clanaghan, M. E. (2000). A Strategy for helping students learn how to learn. – *Education*, Vol.120, Issue 3, 8–479.
- McKeachie, W. J., Printich, P.R. & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Imagination, Cognition, and personality*, 13, 39–55.
- Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development. – *European Journal of Personality*, Vol. 10, 353–376.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. – *Educational Psychologist*, 19, 59–74.
- Messick, S. (1994). Cognitive styles and learning. – In : Husen, T. and Postletwaite, T.N. (Eds), *International Encyclopedia of Education* 2nd edn, Pergamon, New York.
- Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. – In: S. Messick and Associates (Eds) *Individuality in Learning: implications of cognitive styles and creativity for human development*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 4–22.
- Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. – *Journal of Educational Psychology*, 71, 281 - 292.
- Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. – In: S. messick and Associates (Eds) *Individuality in Learning: implications of cognitive styles and creativity for human development*, 4–22, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, A. (1987). Cognitive Styles, an integrated model. – *Educational Psychology*, 7, 251–268.
- Mischel, W. (1993). *Introduction in Personality*, 5th Edn, Harcourt Brace, Fort Worth, TX.
- Murray-Harvey, R. (1994). Learning styles and approaches to learning, distinguishing between concepts and instruments. – *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373–388.
- Myers, I. (1978). *Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists' Press.
- Myers, I., M. McCaulley, N. Quenk, A. Hammer (1998). *MBTI manual. A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*, third edition, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, Inc.

- Printich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. – In: Maehr, M.L. and Ames, C. (Eds), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol 7, 117–160, JAI, Greenwich.
- Raad, D. R. & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. – *European Journal of Personality*, Vol. 10, 303–336.
- Richardson, A. (1977). Verbalizer-Visualizer: a cognitive style dimension. – *Journal of Mental Imagery*, 1, 109–125.
- Richardson, A. (1994). *Individual Differences in Imagining: their measurement, origins and consequences*. New York, Baywood Publishing Co.
- Riding, R. (1997). On the nature of cognitive style. – *Educational Psychology*
- Riding, R. J. & Calvey, I. (1981). The assessment of Verbal-Imagery learning styles and their effect on recall of concrete and abstract prose passages by eleven year old children. – *British Journal of Psychology*, 72, 59–64.
- Riding, R. J. (1991). *Cognitive Styles Analysis, Birmingham, Learning and Training Technology*.
- Riding, R. J. (1994). *Personal Style Awareness and Personal Development*, Birmingham, Learning and Training Technology.
- Riding, R.J. & Cheema, I. (1991). Cognitive styles – an overview and intergration. – *Educational Psychology*, 11, 193–215.
- Riding, R. J. & Taylor, E.M. (1976). Imagery performance and prose comprehension in 7 year old children. – *Educational Studies*, 2, 21–27.
- Schmeck, R. R., Ribich, F.D. & Ramanaiah, H. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. – *Applied Psychological Measurement*, 1, 413–431.
- Shipman, S. & Shipman, V. C. (1985). Cognitive styles: some conceptual, methodological, and applied issues. – *Review of Research in Education*, 12, 229–291.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D.N.III (1996). Individual differences in affective and conative functions. – In: Berliner, D. C. & Calfee, R. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult learning*, London, Routledge.
- Vernon, M. D. (1963). *The Psychology of Perception*. Harmondsworth, Penguin Books).
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer, New York.
- Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. – In: Pervin, L. A. (Ed), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 465–485, Guilford, New York.
- Wheeler, P. (2001). The Myers-Briggs type indicator and applications to accounting education research. – *Issues in Accounting Education*, Vol. 16, 1, 125–149.
- Witkin, H. A. (1964). Origins in cognitive style. – In: C. Sheerer (Ed.) *Cognition, theory, research, promise*, New York, Harper and Row.
- Witkin, H. A. & Asch, S. E. (1948). Studies in space orientation, III. Perception of the upright in the absence of visual field. – *Journal of Experimental Psychology*, 38, 603–614.
- Witkin, H. A. & Goodenough, D. (1981). *Cognitive Styles, essence and origins: field dependence and field independence*. New York, International Universities Press.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R. & Karp, S.A. (1962). *Psychological Differentiation*, New York, Wiley.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. and Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. – *Review of Educational Research*, 47, 1–64.
- Witkin, H. A., Oltman, P., Raskin, E. & Karp, S. (1971). *A Manual for Embedded Figures Test*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Wittrock, M. C. (Ed). (1986). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edn, MacMillan, New York.

